

# Δυσλεξία: Φαινόμενο υπό διερεύνηση, ψυχομετρικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις

Φλώρα Ρεΐση

MSc, MA, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,  
Φιλολόγος, Ειδική Παιδαγωγός

## Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας, συχνά ιδωμένες υπό τον υπερώνυμο όρο Δυσλεξία, προσέλκυσαν το έντονο ενδιαφέρον των επιστημόνων για δεκαετίες. Το πρώιμο ενδιαφέρον της Ιατρικής και Νευρολογίας διαδέχθηκε η έρευνα στον χώρο της Ψυχολογίας, η οποία προέταξε τον κεντρικό ρόλο των ψυχομετρικών εργαλείων στη διαγνωστική διαδικασία. Το όψιμο ενδιαφέρον εκδηλώθηκε από τον χώρο της Εκπαίδευσης, ο οποίος εισέφερε χρήσιμα στοιχεία

σχολικής επίδοσης. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επιστημολογική δυσκολία οριοθέτησης της δυσλεξίας ως έννοιας και ως μαθησιακής συμπεριφοράς, αλλά και στις γνωστικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους που ανέδειξε η ψυχοεκπαιδευτική έρευνα. Αναφέρονται στοιχεία επίδοσης προερχόμενα από τη διαγνωστική διαδικασία και αναδεικνύονται ζητήματα σχετικά με την ετερογένεια του δυσλεκτικού προφίλ και την ομοιογένεια στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά εφήβων με δυσλεξία και εφήβων που φοιτούν στη Γενική Τάξη. Το τελευταίο ανάγει το θέμα της σχολικής επίδοσης σε ρυθμιστικό παράγοντα τόσο για τη διαφορική διάγνωση όσο και για την εκπόνηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε μαθητές Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

### Λέξεις κλειδιά

Δυσλεξία,  
ψυχομετρικές  
διαστάσεις,  
εκπαιδευτική  
επίδοση

## Abstract

Learning difficulties in reading and spelling, often seen under the broad term Dyslexia, have been of great interest to scientists for decades. The early interest in Medicine and Neurology was followed by research in the field of Psychology, which promoted the central role of psychometric tools in the diagnostic process. The late interest was manifested in the field of Education, from which useful elements of school performance come. The focus is on the epistemological difficulty of defining dyslexia as a concept and as learning behavior but also on the cognitive and educational parameters highlighted by psychoeducational research. Performance data from the diagnostic process are reported and issues are raised regarding the heterogeneity of the dyslexic profile and homogeneity in the educational characteristics of adolescents with dyslexia and adolescents attending the General Class. The latter raises the issue of school performance to a regulatory factor both for differential diagnosis and for the preparation of educational interventions for General and Special Education students.

### Keywords

Dyslexia,  
psychometric  
dimensions,  
educational  
performance

## 1. Το ζήτημα του ορισμού και των ορίων

Η μελέτη των Δυσκολιών Ανάγνωσης με ταυτόχρονα τυπικά ορθογραφικά λάθη, όπως *αναστροφές, παραλείψεις, αντικαταστάσεις και κατοπτρική γραφή* ξεκίνησε από τον Βρετανό οφθαλμολόγο P. Morgan (1896), ο οποίος όρισε αυτή τη διαταραχή ως «εγγενή τύφλωση λέξης», τη συνέδεσε με ελλείμματα στην οπτική μνήμη των λέξεων και την απέδωσε σε νευρολογικά αίτια, ανάλογα με αυτά που εμφανίζονται σε ασθενείς με «αλεξία», μετά από εγκεφαλική βλάβη. Ο Morgan παρατήρησε ότι τις παραπάνω δυσκολίες είχαν παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, φυσιολογική όραση και ακοή και χωρίς ενδείξεις εγκεφαλικής βλάβης. Αρκετοί Αμερικανοί ερευνητές έκτοτε (Hinselwood, Orton) παρατήρησαν παρόμοια φαινόμενα, οδηγήθηκαν σε παρόμοια συμπεράσματα και, ανάλογα με τον προσδιορισμό της αιτιογένεσης, επινόησαν και διαφορετικούς όρους για να τα περιγράψουν. Έτσι, ο Αμερικανός ψυχίατρος και νευρολόγος S. Orton (1920) απέδωσε τα παραπάνω προβλήματα σε μια λειτουργική διαταραχή, που τη συνέδεσε με την αδυναμία επικράτησης του αριστερού ημισφαιρίου στους αριστερόχειρες ή στους αμφιδέξιους και την ονόμασε «στρεφροσυμβολία» (Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2003).

Εν τω μεταξύ, στη δεκαετία του 1900, ο Γάλλος Binet και ο συνεργάτης του Simon κατασκεύασαν το πρώτο τεστ νοημοσύνης. Όταν η κλίμακα εισήχθη στις ΗΠΑ, το ενδιαφέρον ήταν έντονο και το Πανεπιστήμιο του Stanford ανέλαβε την τυποποίηση του πρωτότυπου τεστ με δείγμα Αμερικανών συμμετεχόντων. Έτσι, το 1916 δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά η Κλίμακα Νοημοσύνης Stanford-Binet και σύντομα αποτέλεσε το πρότυπο τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκε στις ΗΠΑ. Τώρα, οι ερευνητές είχαν τη νοητική «μεζούρα» που χρειάζονταν για να κάνουν πιο ασφαλείς μετρήσεις και συγκρίσεις μεταξύ νοητικής και χρονολογικής ηλικίας.

Την ίδια εποχή, στην επιστημονική κοινότητα των ΗΠΑ εισάγεται ο όρος «κώφωση λέξης» (McCready, 1926, στο Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2003), ίσως σε αντιδιαστολή με τον όρο «τύφωση λέξης», για να περιγράψει μια διαταραχή στην ομιλία και τον λόγο, με συμπτώματα ανάλογα με αυτά της «αφασίας»: *πενιχρό λεξιλόγιο, αδυναμία κατανόησης και ανάμνησης του προφορικού λόγου*. Η συστηματική διερεύνηση των διαταραχών του λόγου είχε αρχίσει βέβαια πιο πριν, το 1861, από τον Γάλλο χειρουργό και ανατόμο Broca, ο οποίος υποστήριξε ότι οι βλάβες στην οπίσθια περιοχή του μετωπιαίου λοβού του αριστερού ημισφαιρίου μπορεί να προκαλέσουν αδυναμία εκφοράς του λόγου (ομιλία αργή ή πλήρη αφωνία) και, συνεπώς, απώλεια ιδεών και μνήμης λέξεων, παρά το γεγονός ότι οι ασθενείς μπορεί να αντιλαμβάνονται τις λέξεις. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τους όρους «αλογία» και «αφημία», που αργότερα άλλοι μελετητές μετέτρεψαν σε «αφασία Broca». Το 1874, ο Γερμανός νευροπαθολόγος Wernicke περιέγραψε μια νέα διαταραχή της κατανόησης μάλλον παρά της εκφοράς του λόγου, μια αντιληπτική και όχι εκφραστική αδυναμία, την οποία απέδωσε σε βλάβη στο οπίσθιο τμήμα του κροταφικού λοβού. Οι ασθενείς του Wernicke παράγουν μια φυσιολογική – ευχερή σε ρυθμό και μουσικότητα ομιλία, ωστόσο αδυνατούν να αντιληφθούν τα γλωσσικά νοήματα και δεν έχουν συναίσθηση της ανικανότητάς τους αυτής («αφασία Wernicke»). Ενώ οι ασθενείς του Broca καταλαβαίνουν, αλλά αδυνατούν να μιλήσουν, οι ασθενείς του Wernicke μιλούν, αλλά αδυνατούν να καταλάβουν τη γλώσσα. Στην περιοχή του Broca βρίσκονται οι κινητικές αναπαραστάσεις της γλώσσας, που χρειάζεται κανείς για να παράγει λόγο, ενώ η περιοχή του Wernicke είναι υπεύθυνη για τις ακουστικές αναπαραστάσεις και την κατανόηση του εισερχόμενου λεκτικού ερεθίσματος. Οι πληροφορίες μεταδίδονται από την περιοχή Wernicke στην περιοχή Broca μέσω της *τοξοειδούς δέσμης*, μιας δέσμης νευρωνικών ινών που ενώνει τις δύο περιοχές.

Στην πορεία της έρευνας, κάποιοι μελετητές θεώρησαν τις δύο διαταραχές, της Ανάγνωσης-Ορθογραφίας, από τη μια και του Λόγου, από την άλλη, ως εκφάνσεις ενός προβλήματος με κοινή νευρολογική βάση, με τη Δυσκολία στην Ανάγνωση να αποτελεί την ελαφρότερη εκδήλωση και τη Διαταραχή στην Πρόσληψη και Έκφραση του Προφορικού Λόγου να αποτελεί τη σοβαρότερη εκδήλωση αυτού του προβλήματος (Dozier, 1953· Liberman & Shankweiler, 1978, στο Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2003). Επίσης, υπό το πρίσμα της φωνολογικής επεξεργασίας αυτή τη φορά, κάποιοι

μελετητές αντιμετώπισαν τις δύο διαταραχές ως ποιοτικά παρόμοιες και απορρέουσες από ένα φωνολογικό έλλειμμα (Kamhi & Catts, 1986· Tallal, 2003) ή επεσήμαναν την πρώιμη εκδήλωση της Διαταραχής του Λόγου (ήδη από την προσχολική ηλικία) σε σχέση με τη Δυσλεξία, η οποία εμφανίζεται κατά τη σχολική ηλικία (Kamhi & Catts, 1986· Catts, 1989· Tallal et al., 1997, στο Ράλλη και Παληκάρá, 2013). Άλλοι μελετητές όμως (Goulandris et al., 2000· Snowling et al., 2000· Bishop & Snowling, 2004· Nathan et al., 2004· Catts et al., 2005· Marshall & van der Lely, 2009) διέκριναν τα όρια ανάμεσα στη Δυσκολία Ανάγνωσης – Ορθογραφίας και στη Διαταραχή του Λόγου και μίλησαν για δύο ξεχωριστές γλωσσικές διαταραχές, ανεξάρτητα από τα φωνολογικά ελλείμματα (στο Ράλλη και Παληκάρá, 2013). Το σημείο σύγχυσης αποτελούν η, παρά τις διαφορές, κοινή συμπτωματολογία στον τομέα της φωνολογικής επεξεργασίας, με επεκτάσεις στους τομείς της σύνταξης, της σημασιολογίας και της κατανόησης του προφορικού λόγου, ή και οι δυσκολίες στην ανάγνωση, όπως τις είδαμε πιο πάνω στην περίπτωση της «τύφλωσης λέξης» (Morgan) και στην περίπτωση της «στρεφουσυμβολίας» (Orton) (*αναστροφές, παραλείψεις, συγχύσεις κ.λπ.*).

Αν και οι ερευνητές δεν κατέληξαν –και δεν έχουν καταλήξει μέχρι σήμερα– κατά τρόπο θετικό σε έναν αυστηρό ορισμό των Δυσκολιών Ανάγνωσης και Ορθογραφίας, αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι ότι συμφώνησαν σε κάποιες συνθήκες που θα έπρεπε να ισχύουν ή να αποκλειστούν για να πληρούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να διαγνωστεί η Ειδική Δυσκολία Ανάγνωσης και Ορθογραφίας. Οι συνθήκες αυτές ήταν:

- Η επίδοση στην ανάγνωση να είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη με βάση τη νοητική ηλικία του παιδιού και τα χρόνια φοίτησής του στο σχολείο (κριτήριο «ασυμφωνίας»/«discrepancy») (Αναστασίου, 2007-2008· Ράλλη και Παληκάρá, 2003).
- Να μην υπάρχει αισθητηριακή βλάβη στην όραση ή την ακοή, εγκεφαλική βλάβη ή ψυχιατρική πάθηση (κριτήρια «αποκλεισμού»/«exclusionary» criteria) (Αναστασίου, 2007-2008· Ράλλη και Παληκάρá, 2003).

Το 1968, η Διεθνής Ομοσπονδία Νευρολογίας (World Federation of Neurology) βασίστηκε στα παραπάνω κριτήρια της «ασυμφωνίας» και του «αποκλεισμού» και όρισε τη Δυσλεξία ή την Ειδική Δυσκολία Ανάγνωσης ως «αποτυχία κάποιων παιδιών να αποκτήσουν τις σχολικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικο-πολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειμμένη μαθησιακών μηχανισμών σύμφυτης και, ως έναν βαθμό, απροσδιόριστης αιτιολογίας» (Πόρποδας, 1997).

Όπως είναι αναμενόμενο, ο ορισμός αυτός έχει δεχθεί μέχρι σήμερα έντονη κριτική ως προς την επάρκειά του, αφού απλώς περιγράφει τα συμπτώματα μιας διαταραχής, που μάλιστα παρουσιάζει και ετερογένεια, χωρίς να προσδιορίζει την αιτία τους και βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εις άτοπον απαγωγή, δηλαδή στον αποκλεισμό κάποιων συνθηκών.

## 2. Ψυχομετρικές προσεγγίσεις

Σταδιακά, η μελέτη της Δυσλεξίας πέρασε από τον κλάδο της Ιατρικής στον κλάδο της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Όταν έγινε αυτό το πέρασμα, η Δυσλεξία απομακρύνθηκε και άλλο από έναν πιο θετικό προσδιορισμό της αιτιολογίας της σε βιολογική βάση, κέρδισε όμως στην ικνηλάτηση των ειδικών και ουσιαστικών παραμέτρων που εμπλέκονται στις διαδικασίες απόκτησης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας. Νέα ψυχομετρικά εργαλεία κατασκευάστηκαν, τα οποία τεκμηρίωσαν το κριτήριο της «ασυμφωνίας» και ανέδειξαν νέες πιο εξειδικευμένες μεταβλητές.

Οι κλίμακες του David Wechsler (WAIS 1939, 1955, WAIS-R 1981 για ενήλικες και οι WISC 1949, WISC-R 1974, WISC-III 1991 για παιδιά), ιδιαίτερα το WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children), θεωρούνται παγκοσμίως κάποια από τα πιο αξιόπιστα και έγκυρα ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης των γνωστικών λειτουργιών παιδιών και ενηλίκων.

Μία ανασκόπηση 30 μελετών ανέδειξε τις υποκλίμακες του WISC-R, στις οποίες τα παιδιά με δυσλεξία έχουν την καλύτερη και τη χειρότερη επίδοση (Sattler, 1982, στο Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Στον πίνακα που ακολουθεί, η λίστα ξεκινά με τις υποκλίμακες στις οποίες τα παιδιά έχουν την υψηλότερη επίδοση και τελειώνει με αυτές στις οποίες παρουσιάζουν τη χαμηλότερη επίδοση.

**Πίνακας.** Υποκλίμακες του WISC-R ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας (1: μικρότερο, 11: μεγαλύτερο) σε παιδιά με Δυσλεξία

1. Συμπλήρωση εικόνων
2. Σειροθέτηση εικόνων
3. Σχέδια με κύβους
4. Συναρμολόγηση αντικειμένων
5. Ομοιότητες
6. Κατανόηση
7. Λεξιλόγιο
8. Κωδικοποίηση
9. Μνήμη αριθμών
10. Αριθμητική
11. Πληροφορίες

Οι 4 πιο δύσκολες υποκλίμακες του WISC-R για τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζονται να είναι η Αριθμητική, η Κωδικοποίηση, οι Πληροφορίες και η Μνήμη Αριθμών (Arithmetic, Coding, Information, Digit Span). Οι 3 από τις 4 αυτές υποκλίμακες απαρτίζουν τον παράγοντα «Ελευθερία από Περίσπαση» (Αριθμη-

τική, Μνήμη Αριθμών) και τον παράγοντα «Ικανότητα Σειροθέτησης» (Αριθμητική, Μνήμη Αριθμών, Κωδικοποίηση), που είχαν αναδείξει οι πολυπαραγοντικές αναλύσεις των Wechsler και Bannatyne, αντίστοιχα. Τι μετρούν όμως αυτές οι υποκλίμακες;

*Η υποκλίμακα Αριθμητική μετρά:*

- Συγκέντρωση.
- Ακουστική αντίληψη σύνθετων λεκτικών ερεθισμάτων.
- Ακουστική βραχύχρονη μνήμη και Ανάκληση πληροφοριών (Horn).
- Ικανότητα σειροθέτησης και σειροθετική επεξεργασία πληροφοριών («Ικανότητα Σειροθέτησης» κατά Bannatyne).
- Μαθηματικές γνώσεις και εφαρμογή τους υπό την πίεση χρόνου («Επίκτητη Γνώση» κατά Bannatyne).
- Μακρόχρονη μνήμη.
- Ικανότητα μαθηματικών υπολογισμών (Διαλογιστική ικανότητα κατά Kaufman, 1994 ή «Ρέουσα Νοημοσύνη» κατά Horn & Cattell).

*Η υποκλίμακα Μνήμη Αριθμών μετρά:*

- Συγκέντρωση.
- Ακουστική αντίληψη απλών λεκτικών ερεθισμάτων.
- Ακουστική βραχύχρονη μνήμη.
- Άμεση μηχανική ανάκληση πληροφοριών (ιδίως η ανάκληση των αριθμών σε αντίστροφη σειρά).
- Ικανότητα (ακουστικής) σειροθέτησης και σειροθετική επεξεργασία πληροφοριών («Ικανότητα Σειροθέτησης» κατά Bannatyne).

*Η υποκλίμακα Κωδικοποίηση (γεωμετρικών σχημάτων ή αριθμών με σύμβολα) μετρά:*

- Οπτική αντίληψη.
- Οπτική βραχύχρονη μνήμη.
- Επειδή το παιδί βρίσκει έναν στρατηγικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, που θα του επιτρέψει να απομνημονεύσει τα οπτικά σύμβολα, η επίδοση σε αυτή την υποκλίμακα μετρά την ευελιξία της σκέψης του και τη νοητική του ικανότητα – Ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας.
- Επίσης, η ταχύτητα και η ακρίβεια γραφής με την οποία θα εργαστεί δείχνουν το επίπεδο της Ψυχοκινητικής του ταχύτητας.
- Οπτικοκινητικό συντονισμό και οπτικοκινητική ταχύτητα.
- Ικανότητα (οπτικής) σειροθέτησης (Bannatyne) (Μόττην-Στεφανίδη, 1999).

Συνολικά, οι παράγοντες «Ελευθερία από Περίσπαση» (Wechsler) και «Ικανότητα Σειροθέτησης» (Bannatyne) μετρούν την αντιληπτική (ακουστική και

οπτική) *ικανότητα* του παιδιού, την ικανότητά του να χειρίζεται ερεθίσματα που απαιτούν *σειροθετική επεξεργασία*, να συγκρατεί στη *βραχύχρονη μνήμη* ακουστικά ή οπτικά ερεθίσματα, να *χειρίζεται άνετα τους αριθμούς* και να *συγκεντρώνει την προσοχή* του. Να σημειωθεί, βέβαια, πως η επίδοση στις υποκλίμακες αυτές είναι ευάλωτη σε εξωγενείς παράγοντες, όπως το άγχος, και σε ΔΕΠ-Υ, γι' αυτό απαιτείται ποιοτική ανάλυση και διαφοροδιάγνωση.

Όσον αφορά το WISC-III, ο Kaufman (1994) υποστήριξε πως τα παιδιά με δυσλεξία θα έχουν δυσκολία και στην υποκλίμακα που προστέθηκε, τα Σύμβολα, η οποία μετρά ό,τι και η Κωδικοποίηση, εκτός από την οπτική σειροθέτηση και τη σειροθετική επεξεργασία πληροφοριών. Κωδικοποίηση και Σύμβολα συνιστούν τον παράγοντα «Ταχύτητα Επεξεργασίας», σύμφωνα με την πολυπαραγοντική ανάλυση του Wechsler. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την αναλυτική προσέγγιση του Kaufman, οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία θα εστιάζονται στους παράγοντες «Ελευθερία από Περίσπαση» (Αριθμητική, Μνήμη Αριθμών) και «Ταχύτητα Επεξεργασίας» (Κωδικοποίηση, Σύμβολα). Οι υποκλίμακες του παράγοντα «Ικανότητα Σειροθέτησης» του Bannatyne εμπεριέχονται στους δύο παράγοντες που αναφέρθηκαν ακριβώς παραπάνω.

Συνοπτικά, ο παράγοντας «Ταχύτητα Επεξεργασίας» μετρά τη *γνωστική και ψυχοκινητική ταχύτητα*, καθώς και τον *οπτικοκινητικό συντονισμό για την επίλυση μη λεκτικών προβλημάτων*.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μερικοί από τους παράγοντες που ενοχοποιούνται ως σημαντικοί για τα ελλείμματα που παρουσιάζουν παιδιά με δυσλεξία και άρα ως πιθανά εμπλεκόμενοι στις διαδικασίες απόκτησης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας είναι:

- Αντίληψη (ακουστική και οπτική).
- Μνήμη (ακουστική και οπτική, βραχύχρονη και μακρόχρονη).
- Ικανότητα άμεσης ανάκλησης πληροφοριών.
- Σειροθετική ικανότητα οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.
- Ταχύτητα γνωστικής επεξεργασίας λεκτικών-αριθμητικών και μη λεκτικών-οπτικών πληροφοριών.

Οι παραπάνω μεταβλητές επισημάνθηκαν και επισημαίνονται μέχρι σήμερα από πολλούς ερευνητές. Κατά καιρούς, η Δυσλεξία συνδέθηκε αιτιολογικά με χαμηλή επίδοση στον αυτοματισμό και την οπτικοκινητική δίοδο (Kavale & Forness, 1985, στο Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2003), με διαταραχή στην οπτικοχωρική διαδικασία (Hermann, 1959· Bender, 1975, στο Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2003), με προβλήματα στην οπτική διάκριση μορφής – πλαισίου και προβλήματα στην οπτική ανάλυση και σύνθεση, με συνέπειες στη σχέση μέρους – όλου (Birch, 1962), κ.ά. Σε πιο σύγχρονες μελέτες, οι Τζουριάδου και Μπάρμπας (2003) απομονώνουν 4 βασικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη

Δυσλεξία: οπτική αντίληψη, διαισθητηριακή ολοκλήρωση, χρονική αλλοιότητα/σειροθέτηση και γλωσσική λειτουργία.

Ποια θα ήταν η σημασία μιας τέτοιας κατηγοριοποίησης των πιθανών εμπλεκόμενων παραγόντων στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Πρώτον, να αποτελέσουν αντικείμενο για περαιτέρω έρευνα, στα πλαίσια όχι μόνο του ψυχολογικού αλλά και του βιολογικού μοντέλου και δεύτερον, να συνδεθούν με συγκεκριμένες εκδηλώσεις ελλειμματικής μαθησιακής συμπεριφοράς, ώστε να χαραχθούν από τον εκπαιδευτικό παρεμβάσεις βελτιστοποίησης της μαθησιακής ικανότητας του μαθητή.

### 3. Εκπαιδευτικό προφίλ

Στον χώρο της έρευνας, της μελέτης και του διαλόγου για τις Μαθησιακές Δυσκολίες προστέθηκαν σταδιακά η Παιδαγωγική επιστήμη και οι εκπαιδευτικοί με τα καθημερινά βιώματα και τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Όπως τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά ήρθαν να καλύψουν το επιστημολογικό κενό στον ορισμό της Δυσλεξίας, έτσι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσλεξία ήρθαν με τη σειρά τους να συμπληρώσουν το ψυχομετρικό προφίλ με στοιχεία επίδοσης, όπως αυτά προκύπτουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Σωρεία ερευνών-μελετών από επιστήμονες, αλλά και παρατηρήσεων από Εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, που δουλεύουν με ή έχουν στις τάξεις τους μαθητές/τριες που ενδεχομένως να έχουν δυσλεξία, αναφέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μαθησιακής επίδοσης, τα οποία ομαδοποιούνται στον τομέα της Ανάγνωσης και Κατανόησης του Γραπτού λόγου και στον τομέα της Ορθογραφίας και Παραγωγής Γραπτού λόγου.

Παρακάτω κατηγοριοποιούνται κάποια λάθη στους τομείς που προαναφέρθηκαν. Τα λάθη αυτά είναι ενδεικτικά και σε καμιά περίπτωση δεν αναφέρονται αναλυτικά. Πραγματοποιήθηκαν από μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την αξιολόγησή τους σε Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ)<sup>1</sup> και επιλέχθηκαν με κριτήριο τη διάγνωση (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία) και τη σχολική βαθμίδα (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην οποία ανήκαν τα παιδιά που τα πραγματοποίησαν. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται παρόμοια αλλά και επιπλέον λάθη, πολλά από τα οποία αφορούν μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα οποία μπορεί να μην παρατηρούνται ή να εμφανίζονται σπανιότερα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1. Τις αξιολογήσεις πραγματοποίησε η συγγραφέας αυτού του άρθρου στη διάρκεια της υπηρεσίας της σε ΚΕΣΥ κατά το σχολικό έτος 2019-2020.



Σε επίπεδο ανάγνωσης

α. Αναγνωστική ευχέρεια:

- Από τις πληροφορίες του Κοινωνικού Ιστορικού προκύπτει ότι παιδιά που διαγιγνώσκονται με Δυσλεξία είχαν καθυστερήσει να μάθουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Εμφανίζουν αργή ταχύτητα ανάγνωσης ή η ανάγνωσή τους είναι διστακτική, διακοπτόμενη έως και συλλαβική ή επίπονη.
- Μπορεί να μην υπάρχει ροή στον λόγο τους, κομπιάζουν, χάνουν τη σειρά, επαναλαμβάνουν ή σταματούν δίχως λόγο.
- Έχουν μονότονο ρυθμό ανάγνωσης, καθώς παρουσιάζουν προβλήματα στον επιτονισμό (δεν διαβάζουν με «χρώμα», εκφραστικά) και στις παύσεις (δεν ακολουθούν σωστά τα σημεία στίξης).
- Μπορεί να δείχνουν με το δάχτυλο ή να κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν, για να μη χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται (βλ. και Πολυχρόνη κ.ά., 2006).
- Διαβάζουν αργά ακόμη και κείμενα που έχουν ξαναδιαβάσει και σε κάθε επανάληψη κάνουν νέα λάθη.

β. Αναγνωστική ακρίβεια:

- Δυσκολεύονται να διαβάσουν πολυσύλλαβες ή ανοίκειες λέξεις. Για τον λόγο αυτό, κόβουν συλλαβές από τις λέξεις ή συμπύσσουν λέξεις (π.χ. τερεβινθέ-λαιο-τεβινέλο).
- Κάνουν λάθη στα γραμματικά μορφήματα λέξεων με το ίδιο λεξικό μόρφημα (π.χ., εφαρμοστός-εφαρμοσίμος, πανεπιστημιακών-πανεπιστημιακός). Είναι αυτό που χαρακτηρίζει ο Seymour (1986) ως «παραγωγικά» (ή «σημαιολογικά») λάθη.
- Παραλείπουν μικρές λέξεις, όπως αναφορικές αντωνυμίες ή επιρρήματα (όπως, όπου, κ.ο.κ.), συνδέσμους, προθέσεις, άρθρα, αδύνατους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας.
- Παραλείπουν φθόγγους ή συλλαβές (επιδεινώνσουν-επιδείνουν).
- Προσθέτουν φθόγγους (στοιχειωδών-στοιχειωδέων).
- Απλοποιούν συμφωνικά συμπλέγματα (διαστρωμάτωση-διαστωμάτωση, βδελυγμός-βδελυμός).
- Αντικαθιστούν φθόγγους –οπτικά ή ηχητικά παρόμοιους– στο εσωτερικό της λέξης: **φ/θ**, **νδ/ντ** (εκοφενδονίζω-εκοθεντονίζω), **χ/ν** (εγχειρίδιο-εγνερίδιο).
- Προφέρουν λανθασμένα (αντικαθιστούν με άλλα) τα φωνήεντα (εγγειοβελτιωτικός-αγγειοβελτικός).
- Αντιστρέφουν φθόγγους (εθνική-ενθική).
- Προσδίδουν έννοια λέξης σε μη λέξεις (στερούνται-στρέπονται). Είναι αυτό που χαρακτηρίζει ο Seymour (1986) ως «λεξικοποίηση» («lexicality»).
- Παρατονίζουν λέξεις.

Εννοείται πως οι παραπάνω δυσκολίες επηρεάζουν τον βαθμό κατανόησης του κειμένου που διαβάζουν. Επίσης, ο Τομαράς (2008) παρατηρεί πως, καθώς προχωράει η ανάγνωση, αυξάνονται τα λάθη, γιατί επέρχεται γρήγορα η κούραση. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι αρκετές φορές τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση και του προφορικού λόγου: μπορεί να παραλείπουν, να αποσιωπούν ή να παρανοούν στοιχεία κατά την αναδιήγησή τους ή να είναι ιδιαίτερα περιληπτικοί. Παράγοντες όπως η συγκέντρωση, η μνήμη αλλά και η συννοσηρότητα με προβλήματα λόγου ίσως να ερμηνεύουν αυτές τις δυσκολίες, που αξίζει να φωτιστούν περισσότερο από τη μελλοντική έρευνα.

Στην ορθογραφία:

- Αντικαθιστούν γράμματα που μοιάζουν οπτικά ή αντιστοιχούν σε φθόγγους που μοιάζουν ακουστικά: **θ-φ** (φανατισμός-θανατισμός), **τ-θ** (θέλουν-τέλουν).
- Αντικαθιστούν άπχα με ηχηρά φωνήματα: **δ-θ** (εκδήλωση-εκθηλοση), **σ-ζ** (διάβασμα-διαβασζα), **τσ-τζ** (τζάκι-τσάκη), **γ-χ** (αρχίζω-αργίζω).
- Παραλείπουν γράμματα (διάρθρωση-διάθροση).
- Προσθέτουν γράμματα (αγκινάρα- αγκινάρα).
- Αντιστρέφουν γράμματα (έλεγχος-ελεγχος).
- Μπορεί να μη χρησιμοποιούν πάντα κεφαλαίο μετά από τελεία ή να βάζουν κεφαλαίο εκεί που δεν χρειάζεται.
- Ενώνουν τις μικρές λέξεις των ονοματικών συνόλων (ο δικός μου-οδικοσμου).
- Δεν χρησιμοποιούν όλα τα σημεία στίξης, συνήθως περιορίζονται στην τελεία.
- Παρουσιάζουν διαφορετική ορθογραφία της ίδιας λέξης (βλ. και Τομαράς, 2008).
- Πολύ συχνά δεν τονίζουν καθόλου ή μπορεί να παρατονίζουν (βλ. και Πολυχρόνη, 2006).
- Μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες και στο κομμάτι της αντιγραφής.
- Κάνουν πολλά και πολλαπλά ορθογραφικά λάθη:
  - ♦ στην καταληκτική ορθογραφία ονομάτων και ρημάτων (πολί**τεις**, περ**φ**ρον**σι**, **η** τοι**χοι**, προ**ή**, εύ**χω**μ**αι**, μα**θ**έ**νο**),
  - ♦ στις παραγωγικές καταλήξεις (αρχ**η**κά),
  - ♦ στα γραμματικά μορφήματα του θέματος, όπως συνηθισμένες εξαιρέσεις (α**θ**ρι**ζ**ω, δαν**ί**ζω), κατηγορίες ρημάτων ή ονομάτων με μορφολογικά χαρακτηριστικά που καθορίζονται από διδαγμένους κανόνες (π.χ. διπ**λο**νω, συμ**πε**ρέ**νω**, διευ**θ**ή**νο**, φανα**τ**η**σ**μος),
  - ♦ στην ετυμολογική ορθογραφία (κατα**λυ**ψη, ε**λ**η**ψ**η, συνέ**σ**θη**μα**, ση**μα**θ**ει**τής),
  - ♦ στην ιστορική ορθογραφία (χό**ρο**ς, πέρ**νω**),
  - ♦ χρησιμοποιούν φωνητική γραφή – γράφουν τη λέξη όπως την ακούν (έ**λ**εν**χο**ς αντί έ**λ**ε**γ**χο**ς**, ε**ξ**τ**ρα**τ**ια** αντί εκ**ο**στ**ρα**τ**εί**α, ε**φ**λε**κ**το**ς** αντί εύ**φ**λε**κ**το**ς**).
- Παρουσιάζουν αδυναμία στο κομμάτι της αυτοδιόρθωσης.

Επιπλέον, έχουν δυσκολίες στον σχεδιασμό και το γράψιμο μιας έκθεσης: η έκταση του κειμένου τους μπορεί να είναι οριακή, το λεξιλόγιο περιορισμένο, με αδυναμίες στη συνοχή και τη συνεκτικότητα (χρήση συνδετικών λέξεων) και στη γραμματική. Παρουσιάζουν αδυναμίες στη σύνθετη και «περίτεχνη» σύνταξη, όπως διαδοχική υπόταξη, χρήση πλάγιου λόγου, μετατροπή ενεργητικής σύνταξης σε παθητική και αντιστρόφως.

Σχετικά με τον συμβατικό τρόπο γραφής, μπορεί να παρουσιάσουν τα παρακάτω:

- Ακαλαίσθητη έως και δυσανάγνωστη γραφή.
- Γράμματα μεγαλύτερα ή –συνήθως– μικρότερα από τα αναμενόμενα.
- Προβλήματα στη συνοχή και την αυτονομία των λέξεων.
- Εικόνα γραπτού με πολλές διαγραφές (μουντζούρες) και έντονο το στοιχείο της ακαταστασίας.
- Αποκλίσεις από την πλήρη ευθυγράμμιση ή από τη σωστή τήρηση των περιθωρίων.

#### 4. Συμπεράσματα και προοπτικές για μελλοντική έρευνα

Είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι τα παραπάνω λάθη και συγκεκριμένα αυτά που αναφέρονται στις δυσκολίες στη γραπτή έκφραση και σε ορισμένα μορφολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων, όπως τα γραμματικά μορφήματα (πλην των καταλήξεων) και το λεξικό μόρφημα του θέματος που ανάγεται στην ετυμολογία, απαντώνται σε μια μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, μικρό μέρος μόνο της οποίας διαγιγνώσκεται με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό είναι ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη και μόνο ο συνδυασμός με άλλα εκπαιδευτικά ελλείμματα (π.χ. φωνολογικά ελλείμματα, σοβαρές αδυναμίες στην κατανόηση του γραπτού ή και του προφορικού λόγου, δυσκολίες στην επαρκή –από ποσοτική και ποιοτική άποψη – σύνταξη ενός κειμένου κ.λπ.), καθώς και με ψυχομετρικά γνωρίσματα και στοιχεία του κοινωνικού ιστορικού, στα πλαίσια της διαφοροδιάγνωσης, μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Επιπλέον, η ετερογένεια που παρουσιάζουν τα παιδιά με ίδια μαθησιακή δυσκολία περιπλέκει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία της διάγνωσης και απαιτεί συνεχή ανατροφοδότηση του ψυχολογικού και εκπαιδευτικού προφίλ τους. Τέλος, η δυσκολία να οριοθετηθεί η διάγνωση αυξάνεται από το γεγονός ότι πολλά στοιχεία του εκπαιδευτικού προφίλ που έχουν τα παιδιά με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία συναντώνται και σε παιδιά με άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως σε παιδιά με προβλήματα Λόγου, με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής (Υπερκινητικότητα), με στοιχεία Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας ή ακόμα και με νοπτικό δυναμικό που κυμαίνεται σε χαμηλά φυσιολογικά επίπεδα.

Οι προκλήσεις για τη μελλοντική έρευνα είναι πολλές και επιβάλλουν, εκτός από τη διεπιστημονικότητα των φορέων, και την εμπλοκή των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, οι οποίοι, πέραν της εμπειρίας τους, μπορούν να εισφέρουν στην έρευνα εκπαιδευτικά στοιχεία επίδοσης του μέσου μαθητικού πληθυσμού, όπως αυτός έχει διαμορφωθεί στις μέρες μας. Τέτοια συγκριτικά στοιχεία είναι απαραίτητα τόσο για τη διαδικασία εκτίμησης και εξαγωγής συμπερασμάτων όσο και για την επικαιροποίηση των τυπικών και κυρίως των άτυπων τεστ αξιολόγησης.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Bannatyne, A. (1974). "Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores". *Journal of Learning Disabilities*, 7, pp. 272-274.
- Birch, H. G. (1962). "Dyslexia and the maturation of visual function", in J. Money (ed.). *Reading disability: Progress and research needs in dyslexia*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Frith, U. (1997). «Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia», in C. Hulme, M. Snowling. *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. Whurr Publishers Ltd. (pp. 1-19).
- Horn, J. L. & Cattell, R. B. (1966). "Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence". *Journal of Educational Psychology*, 57, pp. 253-270.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. New York: Wiley.
- Seymour, P. H. K. (1986). *Cognitive Analysis of Dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.

### Ελληνόγλωσση

- Αναστασίου, Δ. (2007-2008). «Διαγνωστική προσέγγιση της Δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης», στο *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, τόμ. 4, pp. 387-410.
- Frazier Norbury, C., Tomblin, J. B., Bishop, D. V. M. (2013). *Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές. Από τη θεωρία στην πράξη*. Μτφ. Μ. Κουλεντιανού, επιμ. Α. Ράλλη και Ο. Παλγκαρά. Αθήνα, Gutenberg.
- Μεντενόπουλος, Γ. (2003). *Αφασίες, αγνωσίες, απραξίες και η σχέση τους με τη μνήμη*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Μήτσιου-Δάκτυλα, Γ. *Βασικά ψυχολογικά προβλήματα και Διαταραχές Μάθησης σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Πρώτη διάγνωση. Μια νευροψυχολογική προσέγγιση*. (Διαθέσιμο στο: [http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wpcontent/uploads/2016/06/TOMOSA\\_TEYXOS1\\_mhtsiou.pdf](http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wpcontent/uploads/2016/06/TOMOSA_TEYXOS1_mhtsiou.pdf)).
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (επιμ.) (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Ι. (επιμ.) (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η Ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Ράλλη, Α. και Παληκάρá, Ο. (2013). «Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και της Δυσλεξίας: θεωρητικές και κλινικές προεκτάσεις», *Ψυχολογία*, 20 (3), σσ. 358-380.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρεμβάσεις*. (Διαθέσιμο στο: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5333/7/02\\_chapter\\_1.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5333/7/02_chapter_1.pdf)).
- Τζουριάδου, Μ. και Μπάρμπας, Γ. (2003). «Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα», στο *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 1, σσ. 11-33.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
- Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Πατάκης.
- Τσιόρβα, Π., Βασιλείου, Η. και Δημητρίου, Ε. (2017). «Δυσκολίες των μαθητών Α΄ Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στη μετάφραση και την κατανόηση των Αρχαίων: η οπτική των καθηγητών», στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τόμ. 1, σσ. 1.485-1.506.